

Dominio de lineamientos pedagógicos en el modelo desarrollista. Una experiencia desde la enseñanza universitaria

Marcial Conde Hernández
mconde1@cuc.edu.co

Osiris Frías Sierra
ofrias@cuc.edu.co

Edgardo Sánchez Montero
esanchez2@cuc.edu.co

Reinaldo Rico Ballesteros
rrico2@cuc.edu.co

Universidad de la Costa, Barranquilla (Colombia)

Resumen

El presente artículo tuvo como finalidad analizar el nivel de dominio de los lineamientos pedagógicos estipulados en el Modelo Pedagógico Desarrollista asumido por la Universidad de la Costa CUC. Asume enfoque epistemológico cuali-cuantitativo, tipo de investigación evaluativa, la población fue 40 docentes del Departamento de Humanidades de la CUC, se aplicó la técnica de la entrevista, como instrumento el cuestionario conformado por 25 preguntas semiestructuradas se obtuvo como resultado la existencia de un mejoramiento continuo del acto pedagógico en el contexto universitario develado por los docentes en su práctica.

Palabras clave: Análisis de coherencia, modelo pedagógico, dominio conceptual, docentes universitarios.

Domain of pedagogical guidelines in the development model. An experience from university teaching

Abstract

The purpose of this article was to analyze the level of mastery of the pedagogical guidelines stipulated in the Development Pedagogical Model assumed by the CUC. assumes a qualitative-quantitative epistemological approach, type of evaluative research, the population was 40 teachers from the Department of Humanities of the CUC, the interview technique was applied, as an

instrument the questionnaire made up of 25 semi-structured questions, the result was the existence of a continuous improvement of the pedagogical act in the university context unveiled by the teachers in their practice.

Keywords: Analysis of coherence, pedagogical model, conceptual domain, university teachers.

1. INTRODUCCIÓN

La educación es un proceso constante y cambiante. Estos cambios en la educación conllevan a realizar permanentes estudios y transformaciones en los diseños de las prácticas educativas en las instituciones, desde los aspectos macro hasta los elementos didácticos del quehacer, teniendo en cuenta la realidad educativa. Para direccionar estos procesos de enseñanza y aprendizaje es necesario construir una acción pedagógica que facilite los procesos, analizar los planteamientos teóricos que los sustentan y motivar los procesos de los actores educativos en la creación de sus propias metodologías de trabajo.

A través de los años de labor y compromiso en la Universidad de la Costa y con la implementación de diferentes proyectos se ha tratado de adoptar un modelo o enfoque pedagógico que contribuya a la formación integral de los estudiantes valorando sus capacidades, conocimientos, actitudes y valores; que se ajuste a sus características y se acoja a las necesidades e intereses de la comunidad en general, teniendo en cuenta el horizonte institucional, los propósitos, la misión,

visión, el perfil de egresado, el contexto y todos los elementos que forman parte del proceso educativo. Un enfoque que pueda servir de apoyo para responder en medida progresiva a la complejidad de la época en la formación de la persona y de la sociedad.

A partir del análisis de las características de la comunidad educativa en general, se proyectan los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia el desarrollo de un enfoque desarrollista, el cual representa ese plan de acción que va a contribuir a la búsqueda de razones o soluciones a problemáticas específicas del contexto educativo; este enfoque estará orientado hacia modelo pedagógico institucional, el cual sienta las bases teóricas del proceso educativo que se van a llevar a la práctica.

Como en todo enfoque pedagógico el centro del proceso formativo es el estudiante, en el enfoque humanista se les reconoce como seres únicos y diferentes de los demás, poseedores de gran cantidad de potencialidades. Personas con afectos y valores particulares que tienen la necesidad de crecer y ser creativas para solucionar problemas. Por consiguiente, el enfoque desarrollista pretende el desarrollo de todas las potencialidades y dimensiones del ser humano como son la dimensión somática, cognoscitiva, afectiva, volitiva y trascendente del hombre, con lo cual se apunta hacia el desarrollo integral de los estudiantes.

La presente investigación fue desarrollada dentro del Grupo de Investigación de la Universidad de la Costa CUC de Gestión Educativa, en la línea de Investigación de Teorías y prácticas pedagógicas para un tipo de investigación de carácter Evaluativa. La investigación se encamino a identificar en una primera fase, la apropiación conceptual que tendrían los investigados en torno al Modelo Pedagógico Institucional o Desarrollista, el cual se enmarcó en la fundamentación conceptual del modelo pedagógico, enfoque asumido por la Universidad desde el año 2000.

2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO

En el ámbito educativo la teoría y la práctica constituyen dos realidades autónomas que gestionan conocimientos de diferente envergadura Álvarez (2012), el mundo de hoy gira en torno a procesos dinámicos e interconectados donde las fronteras entre los países cada vez se acortan, donde la comunicación permea de una manera tan sutil dejando evidencia que las ideas se convergen hacia un enfoque llamado globalización. Ante este panorama es necesario que las organizaciones educativas lideren cambios al interior de sus estructuras directivas, administrativas, académicas y comunitarias.

En atención a lo expuesto las instituciones educativas en su mayoría enmarcan prácticas pedagógicas centradas en relaciones sociales primarias, en el cara-cara y en el intercambio de humores. De

acuerdo con Delors (1997), la Unesco, resalta la praxis docente como un factor fundamental para el cambio y desarrollo de la Educación Superior.

Por otra parte, Kemmis (1996), afirma que, en términos generales, el sentido y la significación de la praxis o práctica docente se constituyen, teniendo en cuenta por lo menos cuatro aspectos:

1. No se puede comprender adecuadamente el sentido y la significación de una práctica sin hacer referencia a las intenciones del profesional.
2. El sentido y la significación se construyen en un plano social.
3. El sentido y la significación de una práctica se construyen en un plano histórico.
4. El sentido y la significación de una práctica se construyen en un plano político.

Según este punto de referencia una práctica se ve influida por circunstancias sociales, políticas, históricas, culturales, propias del contexto donde se encuentra inmersa; en otras palabras, la práctica educativa se circunscribe a un determinado modelo pedagógico, con sus fundamentos epistemológicos y curriculares. Ante esta realidad es urgente impulsar innovaciones educativas y convertir la universidad en eje del

desarrollo social, y en espacios privilegiados en la confrontación de saberes, para lo cual las instituciones formadoras requieren de recurso humano cualificado en las diferentes áreas curriculares, para satisfacer las necesidades, orientar las reformas y entender la problemática educativa. Las relaciones entre la teoría y la práctica educativa abarcan tres áreas principales: enseñanza, ámbito de los juicios educativos y por último, el ámbito de la investigación pedagógica y su relación con la práctica Gil (2011).

Esto sin duda muestra la gran responsabilidad que tiene el docente; todas estas teorías y prácticas coinciden en señalar que la clave del aprendizaje en la sociedad de la información está en la interacción comunicativa y en la coordinación de los diferentes contextos educativos (Ferrada, 2008), en la que su accionar debe gestar cambios significativos que se ajusten a las necesidades de la comunidad en el mundo de hoy.

Convirtiendo así la formación por competencias, en un desafío identificado como reto de las tendencias internacionales, cuya intención es compartir respetando la diversidad de elementos comunes en torno a cuatro grandes líneas de trabajo: Competencias Genéricas y Específicas; Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias; Créditos académicos, y Calidad de los programas académicos.

En el transcurso de la última década la formación por competencias ha ocupado un espacio importante en el ámbito internacional, particularmente en el contexto europeo, en donde más de 175 universidades han trabajado de manera conjunta desde el 2001, en procura de esta intención, destacándose los aportes de espacios académicos realizados en Bolonia, Praga, Berlín; trabajo materializado en la consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). De igual forma, las declaraciones de la Unesco y del Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD 1998-2001), invitan a los países miembros a incorporar la formación por competencias en sus sistemas educativos, en el contexto de la sociedad del conocimiento.

Por ello la Universidad de la Costa, CUC, a través de la Vicerrectoría Académica lidera los procesos de formación por competencias, proponiéndose un modelo que recoge los avances alcanzados. Por su parte, hay que considerar que el objeto de la ciencia de la educación es el conocimiento pedagógico, como representación intelectual de la realidad y el quehacer educativo.

En este marco contextual el modelo pedagógico es la representación teórica de las estructuras producidas en el campo de la educación. El modelo representa cada una de las relaciones que caracterizan la estructura, la cual puede entenderse como el sistema de relaciones internas entre los elementos del objeto de la educación. El modelo intenta explicar teóricamente cada elemento identificado en la

estructura y en la realidad de su quehacer. Por lo anterior, se considera pertinente valorar el nivel de dominio conceptual y la apropiación del modelo pedagógico en la Universidad de la Costa, puesto que permitiría reconocer los avances pedagógicos, descubrir las debilidades didácticas y procedimentales, afianzar los aciertos y lograr descubrir oportunidades de desarrollo.

Es a partir del año 2012, cuando la Universidad de la Costa, adelantó la investigación denominada: Valoración de los estudiantes del desempeño docente en la CUC, en la cual el Departamento de Pedagogía, adscrito al Departamento de Humanidades en asocio con la Especialidad Estudios Pedagógicos aplicó un instrumento compuesto de seis categorías las cuales fueron: Manejo de contenidos, Manejo de la metodología de formación, Manejo de la evaluación del aprendizaje, Manejo de medios, Actitud personal y Organización del currículo. En estos encuentros Participaron en el estudio Ingeniería Civil, Departamento de Arquitectura, Contaduría Pública, Ingeniería Electrónica, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería eléctrica, Ingeniería Industrial y el Departamento de Derecho. Según los resultados obtenidos se puede concluir que el desempeño de los docentes en los programas de pregrado en la Universidad de la Costa, durante el año 2012 fue valorado por los estudiantes como bueno en un sentido general. Finalmente se recomienda a la Universidad realizar esfuerzos para la capacitación y cualificación de los docentes para que lleguen en el corto plazo a la categoría de muy buenos.

Situación que le permitió a la institución contar con un proceso metodológico de estudio y verificación de sus lineamientos pedagógicos institucionales y unos instrumentos validados como producto de esta investigación factible de réplica y validación para otros procedimientos institucionales y para otras entidades de educación superior. Según los resultados arrojados, permitió mejorar los modelos estudiados en una clara aceptación de la dinámica académica que se da en el claustro.

Gracias al diagnóstico, se puede tomar la decisión de actualizar los modelos con elementos de carácter internacional que le den pertinencia global y facilite los procesos de movilidad de docentes y estudiantes en el nivel internacional.

3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

3.1. Modelo Pedagógico

Teniendo en cuenta que, sobre modelo pedagógico, se han planteado varias ideas, la investigación se identifica con los tres modelos propuestos por Astolfi (1997), Modelo Pedagógico Tradicional, activista y constructivista. El modelo tradicional es propio de un paradigma positivista, con un interés técnico. Entre sus representantes más destacados, se pueden señalar a Bloom, Hilda Taba, Robert Kiblerl, David Miles. El modelo concibe el proceso de la educación

como acumular y reproducir información (enciclopedismo); el método básico de aprendizaje es el academicista, verbalista, donde las clases se dictan bajo un régimen de disciplina, a unos estudiantes que son básicamente receptores, lo que Freire (1970) llama educación bancaria.

En contraposición a este modelo tradicional, aparece el Modelo Pedagógico Activista, que de acuerdo con Narváez (2016), está enmarcado en un paradigma histórico hermenéutico, con un interés hacia la praxis, donde se aprende haciendo y se trata de establecer una estrecha relación entre la escuela y la vida. La mirada romántica de la de educación de Rousseau, hace que este modelo desborde hacia un enfoque conductista, en este enfoque De Puga (2013), considera que los recursos didácticos y materiales son importantes ya que apunta a convertirse en los medios con que cuenta el profesor para estimular y así conseguir las conductas esperadas, es mediante ellos, que es presentada la información a los estudiantes. Los representantes más sobresalientes de este modelo son Skinner, Watson, Pavlov y Gagne.

De igual forma se considera los aportes generales del Modelo Constructivista, según Carretero (1993), está centrado en el paradigma crítico social, con un interés emancipatorio y desborda a dos enfoques: El Cognitivo, afianzado en una teoría de aprendizaje, como lo es teoría psicológica evolutiva cuyo representantes más destacados son Piaget, Bruner Ausubel y el Socio crítico, que basa el aprendizaje en la teoría psicológica cognitiva, que según (Navarro,2011), esta teoría postula una concepción histórica del conocimiento y no

absoluta, ponderándose los valores de razón, libertad y humanidad; donde se intenta desenmascarar situaciones de dominio del hombre sobre el hombre. Por lo que el profesor de acuerdo con lo que desde Dewey (1933) hasta Bain (2007) consideran es un intelectual crítico reflexivo otros que conceptúan al respecto son: Hatton y Smith (1995), cuando consideran que la reflexión en la acción y sobre la acción se derivan de la construcción y reconstrucción de la experiencia.

Por su parte Larrivee (2000), relaciona el concepto de reflexión crítica con los conceptos de cuestionamiento crítico y autorreflexión en las prácticas del profesor. Schön (1992), afirma que en el proceso reflexivo de la práctica se modifican las futuras acciones del profesor. En lo relacionado con el estudiante, de acuerdo con Tébar (2003), la relación maestro estudiante es horizontal, lo cual permite llegar a consensos y también existe el derecho al disenso, donde el estudiante expresa su conformación cultural y social; y el acto de construcción del conocimiento es un producto de la dialéctica del proceso. En este mismo sentido García, Loredó y Carranza (2008), consideran la práctica educativa de los docentes es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos. Los representantes de este modelo a Vygotsky, Adorno y Gardner.

De igual forma, En Colombia Flórez (1994), se identifica con los modelos anteriormente expuestos, en su obra hacia una pedagogía del conocimiento, plantea que los modelos pedagógicos son categorías

descriptivas auxiliares para la construcción de teorías pedagógicas; pero que solo tienen sentido contextualizándolas históricamente. Por su parte De Zubiria,(2001), también se identifica con estos modelos expuestos; pero hace un aporte significativo al modelo constructivista, con un enfoque llamado pedagogía conceptual, orientada a ir más allá de lo científico e intelectual; se propone que los estudiantes desarrollen una inteligencia emocional que los haga más capaces para enfrentar la realidad social.

3.2. Lineamientos Pedagógicos Básicos De La Universidad de la Costa

Para afrontar los desafíos de la época e insertarse en la sociedad como una institución de prestigio, la Universidad de la Costa CUC, reconoce que los procesos formativos no sólo implican la asimilación de información proveniente de la ciencia, la tecnología, el humanismo y el medio externo en general, sino también la generación de estructuras mentales, conceptuales y axiológicas para aprender, interpretar, comprender y transformar la realidad.

Permite que la relación entre los docentes y los estudiantes dentro y fuera del ambiente institucional sea de mutuo enriquecimiento mental, conceptual y complementario de los procesos formativos formales a fin de que los ambientes educativos de la institución

brinden la oportunidad de vivenciar directamente situaciones reales de trabajo.

Finalmente, los procesos de enseñanza y aprendizaje deberán ser orientados en la Universidad de la Costa CUC, teniendo en cuenta las diferencias profesionales y sociales y facilitando el desarrollo de competencias que le permitan a los egresados ejercer su profesión en los diferentes contextos regionales de Colombia, o en ámbitos de otros países. Por lo tanto, las actividades formativas deberán provocar la consolidación de marcos mentales, conceptuales y comportamentales en los estudiantes que le permitan ajustarse, integrarse o transformar la realidad socio-laboral en la que le corresponda interactuar.

3.3. Tendencias Pedagógicas Institucionales.

En su proyección pedagógica institucional, la Universidad de la Costa CUC, ha iniciado la exploración, experimentación y sistematización de una educación superior centrada en las competencias profesionales y para ello en el año 2000 permitió el acercamiento de sus administradores y docentes a este enfoque mediante procesos de capacitación. De la misma manera, la Universidad de la Costa CUC revisa y actualiza sus políticas y su papel de educadora en el contexto nacional y global de la sociedad, en conexión con las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Según Conde, Frías y Rico (2015), “El desempeño de un docente, que no esté centrado en el proceso de transmisión de conocimientos única y exclusivamente, tiene un compromiso complejo y requiere por parte de él, un mayor esfuerzo que permita crear las condiciones óptimas para la formación de los alumnos, esto enmarcado dentro de una estructura flexible en condiciones diversas, de tal manera que cada actor involucrado en la práctica logre alcanzar las metas de su proyecto de vida”. Por tal motivo, se busca crear ambientes donde la enseñanza, el aprendizaje, la investigación y el desarrollo profesional se encuentran.

De los anteriores lineamientos y tendencias pedagógicas expuestas, se colige parte de las características del modelo pedagógico institucional. Como modelo pedagógico, el desarrollismo encierra, según la concepción institucional, coherencia y lógica en torno a los diferentes componentes educativos, el ámbito didáctico y los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Quizás la causa de mayor dispersión y confusión en la pedagogía se origina en los llamados “fundamentos de la educación” provenientes de la psicología, la sociología, la antropología, la economía, la filosofía etc. Flórez (1994). En este sentido, y queriendo dar claridad a la discusión, se señalan los componentes del modelo pedagógico.

3.4. Componentes Específicos Del Modelo Pedagógico

El Modelo Pedagógico de la Universidad de la Costa CUC con sus características, permite presentar las siguientes concepciones generales:

Cuadro 2. Fundamentos Curriculares - Modelo Pedagógico CUC

FUNDAMENTOS CURRICULARES DEL MODELO DESARROLLISTA					
FINALIDAD	CONTENIDOS	METODOLOGIA	RECURSOS DIDÁCTICOS	PROFESOR	ALUMNO
Centrada en el estudiante como un ser humano que busca conocimientos y desea llegar a ser competente en el mundo productivo y un profesional que como ser humano irradia a su sociedad y ambiente sus pensamientos y actuaciones para el progreso individual y colectivo	El interdisciplinario que fundamenta las competencias profesionales y alimenta las estructuras conceptuales de los estudiantes profesionales	Estrategias, técnicas, actividades y técnicas para que el aprendizaje sea significativo, económico, adecuado, eficiente y de calidad	Los medios de comunicación que facilitan la comprensión de conceptos, técnicas, procedimientos, valores, situaciones, alternativas, soluciones a problemas y la toma de decisiones, así como dinamizar tanto la enseñanza como el aprendizaje y la evaluación	Facilitador del aprendizaje profesional de la educación que acompaña al estudiante en su tránsito por la vida universitaria. Es un educador por excelencia, que brinda a los estudiantes oportunidades de aprender el conocimiento, desarrollar sus competencias y crecer como persona.	El Estudiante es un ser humano en desarrollo permanente. Es una persona con dignidad, evolución, con deseos y deberes, que interacciona con sus semejantes en diversos escenarios de la vida social, entre los cuales se encuentran los académicos y los profesionales. Proceso acompañamiento constante y permanente que facilita la superación de ansias, el autoconocimiento, la percepción de debilidades y fortalezas, permite la toma de decisiones, la solución de problemas y la superación personal y profesional

Fuente: Departamento de Humanidades Universidad de la Costa CUC

3.4.1. El Estudiante

El Estudiante es un ser humano en desarrollo permanente. Es una persona con dignidad, en evolución, con derechos y deberes, que interactúa con sus semejantes en diversos escenarios entre los cuales se encuentran los sociales, los académicos y los profesionales. El estudiante vivencia lo académico como un inicio en la ciencia, la tecnología, los valores sociales, la vida profesional y el desarrollo de sus competencias cognitivas, intelectuales, psicomotrices y actitudinales. El estudiante es el epicentro del desarrollo académico, social, político, social, cultural. A partir de él se dan los procesos administrativos, docentes, investigativos y de extensión. Es la razón de ser de la educación superior.

3.4.2. El Docente

. El docente es un planificador de procesos educativos, un orientador de procesos de enseñanza – aprendizaje, un evaluador justo del aprendizaje, un administrador eficiente de su función educadora, un facilitador de ambientes y mediaciones educativas y un amigo respetuoso de los integrantes de la comunidad educativa.

3.4.3. El Aprendizaje

El Aprendizaje es el desarrollo de capacidades y competencias. Es la capacidad que tiene todo ser humano de aprehender

conocimientos y valores; de desarrollar habilidades, destrezas, actitudes y competencias para integrarse al medio natural, social y cultural en el cual se desenvuelve. El aprendizaje es el centro de la acción educativa

3.4.5. El Contexto

El contexto institucional es un ámbito cultural en cuanto también es una creación del ser humano. En él plasma sus valores, sus creencias, sus ideologías, sus tendencias científicas, sus concepciones sobre cómo debe ser el ideal de persona y construye las estrategias, metodologías y actividades para aproximarse a ese ideal y pretender conquistarlo en la formación de profesionales aptos para la vida y la comunidad.

3.4.6. La Finalidad

La finalidad de la educación superior es concebida como el desarrollo integral del ser humano. La anterior aseveración implica, entre otras cosas, que la meta última a la que se aspira llegar con el desarrollo de los procesos en la formación de los profesionales es que éstos logren la plenitud de sus capacidades y competencias, el desenvolvimiento armónico y equilibrado de las esferas vitales que

conforman su ser como persona integrada a la sociedad y sus manifestaciones culturales.

3.4.7. La Profesión

La profesión es el medio como se expresa el ser humano en las dimensiones sociales productivas que permiten la vida con dignidad y decoro a la vez que poner las competencias y capacidades personales al servicio de la humanidad, permite el altruismo, la creatividad, la iniciativa, la toma de decisiones, la resolución de problemas, el ascenso en el posicionamiento social y el prestigio por los resultados.

3.4.8. El Currículo

El currículo es concebido, pues, como el conjunto de elementos y componentes sociales, económicos, culturales, educativos, administrativos y operacionales que permiten la convivencia académica y el desarrollo intencional y planificado de la personalidad y las competencias profesionales. Implica unas fases claras para su implementación, tales como son: el diseño, la planeación, la ejecución o desarrollo, el seguimiento o control y la evaluación.

3.4.9. Los Contenidos

Los Contenidos, concebidos como el saber interdisciplinario que fundamenta las competencias profesionales y alimentan las estructuras conceptuales de los estudiantes y profesionales. También implican, los dominios conceptuales y formas de aplicarlos en relación con los métodos, procedimientos, técnicas, formas y maneras de hacer los procesos y actividades. La interrelación de los contenidos abarca las esferas axiológicas, éticas, morales y sociales que posibilitan o no la aplicación de las estructuras conceptuales en la realidad.

3.4.10. La Evaluación

Es un proceso de acompañamiento constante y permanente que facilita la superación de errores, el autoconocimiento, la percepción de debilidades y fortalezas; permite la toma de decisiones, la solución de problemas y la superación personal y profesional.

3.4.11. Los Recursos

Otro aspecto constitutivo del ámbito educativo es el empleo de recursos educativos o ayudas didácticas. Estas son las que permiten, con su uso adecuado, la excelencia académica, la comunicación efectiva y el aprendizaje autónomo y significativo.

3.4.12. El Método

Implica la aplicación de estrategias, técnicas, actividades y tácticas para que el aprendizaje sea significativo, económico, adecuado, eficiente y de calidad. Según el dominio de las esferas del ser humano que se desea potenciar, así será el énfasis en la estrategia metodológica.

Los anteriores conceptos sintetizados bajo la óptica de un enfoque pedagógico denominado Desarrollista, pretenden darle identidad a la Institución, mas no unificar las estructuras conceptuales de los administradores, directivos, docentes y estudiantes. El talento humano de la institución debe ser consciente de la dinámica de la academia, de la ciencia y de los enfoques y teorías filosóficas, científicas y pedagógicas; por lo tanto, el modelo aquí expuesto será un norte para el quehacer docente institucional, no una camisa de fuerza.

3.5. Elementos Conceptuales Que Fundamentan El Modelo Pedagógico De La Universidad de la Costa CUC

Una Mirada desde la Filosofía, que permita comprender el desarrollismo como Modelo Pedagógico Institucional, es necesario partir de algunos postulados de carácter filosófico dentro del enfoque del Vitalismo relacionados con la estructura general del ser. El ser

constituido estructuralmente por tres elementos: potencias, organización y actualidad.

Una mirada desde la Epistemología, permite tener en cuenta que el valor epistemológico de las ideas que pueden apoyar el modelo pedagógico de la Universidad de la Costa CUC, radica en la consideración de que esas ideas son construcciones de científicos que no escapan a su naturaleza subjetiva y que han podido vincular sus conflictos personales latentes con los aspectos más generales del pensamiento científico de su tiempo, despejando así la perspectiva que permite plantear conceptos que ayudan a la construcción de modelos conceptuales que le dan identidad a la Institución.

El modelo pedagógico institucional, desde el punto de vista epistemológico se basa en los trabajos de diversos autores; entre ellos se pueden considerar las obras de J. Piaget al descubrirse en ellas las ideas relacionadas que surgen del interior de las ciencias, la importancia de la marcha interna de las construcciones deductivas en el ser humano, la interpretación de datos experimentales, la crítica de los conceptos, los métodos y principios utilizados en la enseñanza y el aprendizaje, de tal manera que a partir de ello se puede determinar su valor epistemológico.

Por ser la formación del conocimiento en el ser humano uno de los problemas centrales del modelo pedagógico institucional y por tenerse la convicción de que los seres humanos son producto de su

capacidad para adquirir conocimientos, reflexionar sobre sí mismos y construir cultura, así como considerar que el conocimiento se construye activamente por sujetos cognoscentes integrados al ambiente, hay que basarse en los postulados pedagógicos conocidos; tales como el Constructivismo, el cual se nutre de los planteamientos psicogenéticos de Piaget, de la escuela sociohistórica de Lev Vigotsky, del subjetivismo planteado por Maturana, del aprendizaje significativo de David Ausubel, de la escuela socio-afectiva de Wallon y de muchas otras tendencias que resaltan el desarrollo de los conocimientos en el ser humano.

El Constructivismo postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento. El Constructivismo contempla de un sujeto cognitivo aportante que claramente rebasa a través de su labor constructiva lo que le ofrece su entorno. Así, la construcción del conocimiento en los centros de formación puede analizarse desde dos vertientes: los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje y los mecanismos de influencia educativa susceptibles de promover, guiar y orientar dicho aprendizaje. Mario Carretero (1993) expresa que el proceso de construcción depende de dos aspectos fundamentales: De los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información, o de la actividad o tarea a resolver, y de la actividad externa o interna que el aprendiz realice, notándose pues, una interacción dinámica entre lo externo o ambiental y lo interno propio del sujeto, entablándose una simbiosis compleja que permite la

construcción de los saberes. En este sentido, Coll (1997), expresa que la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

1. El estudiante es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje.
2. La actividad mental constructiva del estudiante se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración.
3. La función del docente es engarzar los procesos de construcción del estudiante con el saber colectivo culturalmente organizado.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

Esta investigación fue de carácter cuantitativo-cualitativo en la medida que permitió el levantamiento de datos y presentar tablas y figuras para una mejor comprensión e interpretación. La investigación fue de tipo evaluativa en cuanto pretendió valorar el nivel de dominio conceptual con respecto al Modelo Pedagógico Institucional MPI que poseen los participantes del estudio.

El Diseño de la Investigación estuvo determinado por la estructuración del Índice respectivo o proyecto por parte de los investigadores del Departamento de Humanidades. Implicó la formulación de los objetivos, los referentes conceptuales o teóricos

que son el eje central de la investigación evaluativa, los procedimientos metodológicos y los instrumentos a aplicar, principalmente.

La población objeto de ésta investigación estuvo integrada por 40 Docentes de Humanidades, a quienes se les aplicó instrumentos que incluyen a manera de preguntas de selección múltiple y cubrieron las dos categorías en sus indicadores conceptuales, se valoraron teniendo en cuenta la siguiente escala: Excelencia: aciertos superiores al 90% Muy buena: Aciertos entre 80 y 89% Buena: Aciertos entre 70 y 79% Aceptable: Aciertos entre el 60 y el 69% Deficiente o insuficiente: Aciertos inferiores al 59% inclusive.

Una vez recogida la información se consolidó la información del Departamento de Humanidades, se procedo a analizar la información y a la obtención del informe final. La investigación tuvo las siguientes fases: Diseño de la investigación, organización de investigadores, aplicación de instrumentos, interpretación de datos y redacción final de informe.

5. RESULTADOS

Después de realizado el análisis de los resultados arrojados por los docentes del Departamento de Humanidades de la Universidad de la Costa CUC, se presenta el siguiente gráfico:

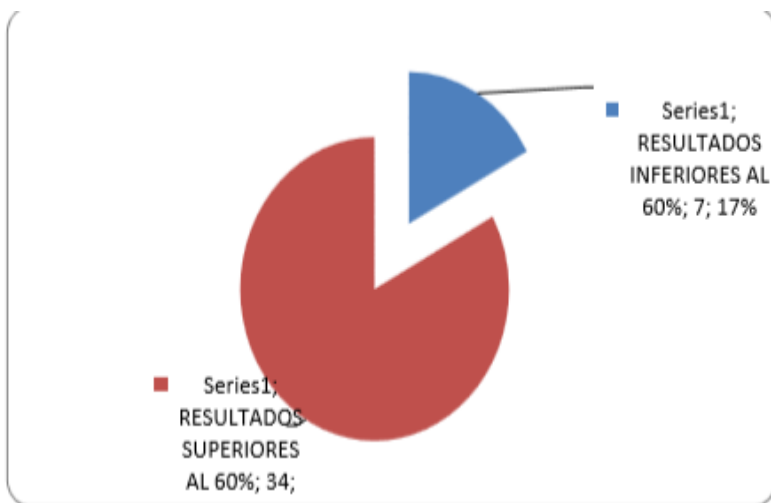


Gráfico 1: Categorización de los resultados obtenidos en el Departamento de Humanidades

De acuerdo con lo anterior, se verifica el dominio del conocimiento de los docentes, pudiendo determinar, que el 83% de los docentes tiene dominio en la temática, lo identifican y se apropian de él, un signo de sentido de compromiso y pertenecía, favoreciendo los procesos y lineamientos emprendidos por la institución. En cuanto a la planeación del acto docente o sesión de clases, quedó en evidencia, que los docentes enfatizan en los objetivos de la sesión, los recursos a utilizar, se plantean los contenidos a tratar y se proponen las actividades a desarrollar. Se señala que en relación con los objetivos de la sesión en algunos docentes este aspecto no se torna explícito, pero el desarrollo de la sesión posibilita develarlo.

Al confrontar los elementos conceptuales emitidos por los docentes de este Departamento en relación al Modelo Pedagógico Institucional MPI y los aspectos observados durante la clase se pudieron establecer elementos de fortalezas entorno a cada una de las categorías establecidas en el instrumento, denominado la ficha de observación, es así como la planeación se observó en cada una de las sesiones, donde se pudo poner en evidencia, los objetivos de la sesión, los recursos a utilizar en la sesión, se plantean los contenidos a tratar en la sesión y se proponen las actividades a desarrollar. La gráfica siguiente ilustra los alcances en el desempeño docente del Departamento:



Gráfico 2: Categorización de Aspectos en docentes

Por otra parte, cuando se hace mención de los elementos presentes en la categoría Introducción a la sesión de formación, se resalta la evidencia en la práctica docente el hacer referencia a los aprendizajes previos, las estrategias para concentrar la atención de los estudiantes y la socialización de los contenidos a tratar en la sesión. Estos indicadores dan cuenta de una práctica docente que posibilita la participación de los estudiantes y coloca a los docentes del Departamento de Humanidades, en una clara perspectiva de identificación con el Modelo Pedagógico Institucional MPI.

Dentro de las categorías establecidas para la observación de clase, el desarrollo de la sesión, resulta ser una dimensión rica en indicadores, que para el caso de este programa se constituyen en indicadores de fortaleza orientados a posicionar la práctica docente dentro de una tendencia clara hacia el Modelo Pedagógico Institucional MPI, es así como al propiciar la participación de los estudiantes, permite el trabajo colaborativo, el respeto por la participación de los estudiantes y la presencia de elementos didácticos pertinentes para el desarrollo de las competencias, así como también considerar una clara tendencia a reconocer al estudiante como el centro del proceso, identificándose con el Modelo Pedagógico Institucional.

Por su parte la evaluación y conclusiones, se constituye en una categoría de mucha importancia al momento de permitir establecer contenidos significativos en la ficha de observación. Es en este sentido donde indicadores como: distribución adecuada del tiempo,

consideración de la heterogeneidad del grupo, aplicación de competencias desarrolladas, permite develar una tendencia buena hacia el reconocimiento del enfoque para el desarrollo de competencias. Señalar los factores que incidieron en la sesión, solo fue posible a través de los indicadores observados en la práctica docente; tales como: demostración de la capacidad de escucha a los planteamientos de los estudiantes, adopción de la actitud positiva durante el desarrollo de la sesión; son estos factores los que incidieron en el buen desarrollo de la sesión.

La gráfica siguiente orienta otros indicadores puestos en evidencia al momento de la observación.

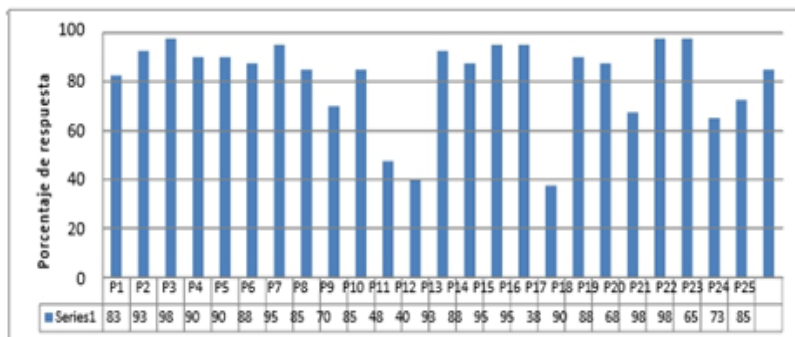


Gráfico 2: Resultados sobre el dominio del MPI en la Facultad de Humanidades.

Esta evidencia muestra unos indicadores muy positivos frente al desarrollo de la sesión de clase y en particular frente a la planeación de la sesión. Por su parte se detallan elementos específicos en cuanto al

manejo de la Introducción a la sesión de formación, se resalta que los docentes, en general hacen referencia a los aprendizajes previos, las estrategias para concentrar la atención de los estudiantes y la socialización de los contenidos, estos indicadores dan cuenta de una práctica docente que posibilita la participación de los estudiantes y coloca a los docentes en una clara perspectiva de identificación con las didácticas activas y significativas.

Durante el desarrollo de la sesión de clase, se descubre la utilización de varias estrategias y técnicas de formación, que propician la participación de los estudiantes, permitir el trabajo colaborativo, el respeto por la participación de los estudiantes y la presencia de elementos didácticos pertinentes para el desarrollo de las competencias, se observa una clara tendencia a reconocer al estudiante como el centro del proceso a través de la exposición de estudiantes, trabajos en equipo, presentación de trabajos escritos donde los resultados de investigaciones y exploraciones bibliográficas se hacen evidentes, el uso de talleres y laboratorios, lo que permite aceptar que existe una identificación con el Modelo Pedagógico Institucional. Sin embargo, aun salta a la vista la exposición didáctica del docente que, aunque no es negativa, privilegia la enseñanza sobre el aprendizaje.

Las actividades desarrolladas para la evaluación y conclusión de las sesiones de clase resaltaron la utilización de la distribución adecuada del tiempo, el tener en cuenta la heterogeneidad del grupo, la verificación de la aplicación de competencias desarrolladas; se

presentó en general coherencia entre las actividades de evaluación con las actividades didácticas empleadas. Se develó la tendencia hacia el reconocimiento del modelo pedagógico institucional y el enfoque para el desarrollo de competencias declarado y asumido institucionalmente.

También a través de siguiente gráfica de caja y bigotes, para el Departamento de Humanidades, se obtuvo que:

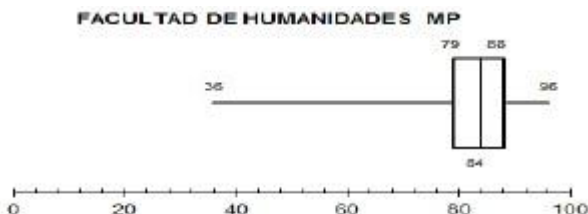


Gráfico 3. Resultados obtenidos coherencia entre la práctica docente.

Los resultados obtenidos entre Q1 y Q2 se estiman entre 79 y 84 lo que corresponde al 25% de la población y se puede afirmar que los valores individuales se encuentran muy cercanos, a igual de lo que sucede entre Q2 y Q3 estimado entre 84 y 88 donde los valores están muy cercanos. Por otro lado, al observar el rango intercuartílico = $Q3 - Q1 = 9$, esta información señala que el 50% de los docentes tiene puntajes comprendidos entre 79 y 88 con una variabilidad aproximada a 9.

En atención los resultados propios de la fase de observación muestra una clara tendencia hacia una buena coherencia entre la práctica docente y la declaración en el Modelo Pedagógico Institucional MPI, resulta pertinente fortalecer aspectos asociados con la evaluación y no perder de vista que la práctica docente es una actividad dinámica sujeta a los cambios continuos propios de cada semestre, por lo menos, en lo relacionado con los estudiantes; este hecho exige mantener una postura constructiva y de formación entorno al Modelo Pedagógico Institucional MPI y el enfoque de formación por competencias.

Se puede además interpretar que este equipo docente del Departamento de Humanidades está en un rango de bueno, frente a otros programas de la Universidad de la Costa CUC. Por lo anterior, se concluye que la Institución posee un equipo de docentes en Humanidades con buenos estándares de calidad desde sus perfiles profesionales que reconocen el modelo pedagógico institucional, cumpliendo con la visión y misión institucional, sus principios y filosofía, con sentido de pertenecía, lo cual se reflejará en los resultados académicos de los estudiantes y egresados, razón de ser de la Universitaria de la Costa.

Finamente se recomienda que los docentes deben capacitarse a través de talleres secuenciados que les permitan apropiarse del modelo pedagógico institucional, de su metodología, de su organización y,

ante todo, asumir un cambio de actitud frente al papel que deben desempeñar en la sesión de clase.

6. DISCUSIÓN

De acuerdo con los resultados obtenidos, puede afirmarse que los docentes del Departamento de Humanidades de la Universidad de la Costa, con relación al dominio conceptual del Modelo Pedagógico se encuentran ubicados sobre el puntaje medio considerado aceptado para su dominio. Esto es satisfactorio ya que más de la mitad de los docentes del Departamento de Humanidades, se encuentra sobre el puntaje mínimo aceptado. Incluso, al clasificar y ordenar los resultados en cuartiles, ya desde el segundo cuartil se nota la superioridad, por cuanto se ubica sobre 60.

Finalmente todo este análisis permitió verificar la apropiación conceptual del Modelo Pedagógico Institucional, por docentes universitarios; pero sobre todo permite reflexionar sobre las siguientes implicaciones: La investigación se identifica con Hernández, Sierra y Ballesteros (2016), cuando afirman, la práctica pedagógica, tiene sus raíces en un concepto institucional, a su vez es un proceso de formación y un modelo, es considerada como una acción intencional, reflexiva, donde de acuerdo con Rivas, Martín y Venegas (2012), los profesores analizan los conocimientos que ponen en juego en sus prácticas cotidianas.

Es así como la coherencia entre la teoría y la práctica de un modelo, de acuerdo con García et al (2015), debe considerar la necesidad de proporcionar a los estudiantes situaciones de aprendizaje y tareas que promuevan el desarrollo de habilidades. Por todo lo anterior se recomienda valorar la importancia de generar espacios de reflexión para el mejoramiento continuo del Modelo Pedagógico y de la mejor interacción maestro estudiante en el contexto universitario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, Carmen. 2012. La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. **Educatio Siglo XXI**. Vol.30, No. 2: 383-402. Disponible en <https://revistas.um.es/educatio/article/view/160871>. Consultado el 11.06.2018.
- ASTOLFI, Jean. 1997. **Aprender en la escuela**. Ed. Dolmen Editorial, Palma de Mallorca (España).
- BAIN, Ken. 2007. **Lo que hacen los mejores profesores universitarios**. Ed. Universitat de València, Valencia (España).
- BARBERÀ, Elena. y De MARTIN, Elena.2009. **Portafolio electrónico: Aprender a evaluar el aprendizaje**. Ed. UOC, Barcelona (España).
- CARRETERO, Mario. 1993. **Constructivismo y Educación**. Ed. Progreso, Mexico DF (México).
- COLL, Cesar; MARTIN, Elena; MAURI, Teresa; MIRAS, Mariana; ONRUBIA, Javier; SOLE, Isabel y ZABALA, Antoni. 1997. **El constructivismo en el aula**. Ed. GRAO, Barcelona (España).
- CONDE, Marcial; FRIAS, Osiris y BALLESTEROS, Reinaldo. 2015. Análisis de narrativas en la comprensión de las prácticas del docente universitario. **Opción**. Vol. 31, No. 6: 888-913. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045571013>. Consultado el 11.06.2018.

- DE RIVAS, Teresita; MARTIN, Celinas y VENEGAS, M. Alejandra. 2012. Conocimientos que intervienen en la práctica docente. **Praxis educativa**. Vol. 7, No. 7:27-34. Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/237/301>. Consultado el 15-06-2018.
- DE ZUBIRÍA, Julian. 2001. **De la escuela nueva al constructivismo**. Ed. Magisterio, Bogotá (Colombia).
- DELORS, Jacques; et al. 1997. **La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI**. Ed. Ediciones UNESCO, Paris (Francia).
- DEWEY, John. 1933. **How we think: A statement of the relation of reflective thinking to the educative process**. Ed. Heath and Company, Boston, DC (USA).
- DÍAZ, Mario. 2000. **La formación de profesores en educación superior colombiana**. Ed. ICFES, Bogotá D.C. (Colombia)
- FERRADA, Donatila y FLECHA, Ramón. 2008. El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de Comunidades de Aprendizaje. **Estudios Pedagógicos XXXIV**. Vol. 34, No. 1:41-61. Disponible en <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v34n1/art03.pdf>. Consultado el 12.06.2018.
- FIERRO, Cecilia; FORTOUL, Bertha y ROSAS, Lesvia. 2012. **Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción**. Ed. PAIDOS, México DF (México).
- FLÓREZ, Rafael. 1994. **Hacia una pedagogía del conocimiento**. Ed. McGraw-Hill Interamericana, Santafé de Bogotá (Colombia).
- FREIRE, Paulo. 1970. **Pedagogía del oprimido** Capítulo I. Ed. Siglo XXI, México DF (México).
- GARCÍA, Benilde; LOREDO, Javier y CARRANZA Guadalupe. 2008. Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. **Electrónica de investigación educativa**. Vol. 10, No. Especial 2008:2-15. Disponible en <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/200/345>. Consultado el 12.06.2018.

- GARCÍA, Trinidad; CUELI, Marisol; RODRIGUEZ, Celestino; KRAWEC, Jennifer y GONZALEZ, Paloma. 2015. Conocimiento y habilidades metacognitivas en estudiantes con un enfoque profundo de aprendizaje. Evidencias en la resolución de problemas matemáticos. **Revista Psiconidáctica**. Vol. 20, No. 2:209-226. Disponible en <https://www.redalyc.org/html/175/17541412001/>. Consultado el 12.06.2018.
- GIL, Fernando. 2011. Educación con teoría. Revisión pedagógica de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa. **Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria**. Vol. 23, No. 1:19-43. Disponible en <https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/121615/1/«Educacion con teoria» Revision pedagogi.pdf>. Consultado el 13.06.2018.
- HATTON, Neville. y SMITH, David. 1995. "Reflection in teacher education: Towards definition and implementation". **Teaching and Teacher Education**. Vol. 11, No. 1: 33-49. Disponible en <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0742051X9400012U>. Consultado el 13.06.2018.
- HERNÁNDEZ, Roberto; FERNANDEZ, Carlos y BAPTISTA, Lucio. 2010. **Metodología de la investigación**. Ed. McGraw-Hill Interamericana, México DF (México).
- KEMMIS, Stephen. 1996. **Lateoría de la práctica educativa**. En: CARR, Wilfrid ed. (Ed). **Una Teoría para la Educación**. Editorial Morata, Madrid (España).
- LARRIVEE, Barbara. 2000. Transforming Teaching Practice: becoming the critically reflective teacher. **Reflective Practice**. Vol. 1, No. 3: 293-307. Disponible en http://ed253jcu.pbworks.com/f/Larrivee_B_2000CriticallyReflectiveTeacher.pdf. Consultado el 14.06.2018.
- LARRIVEE, Barbara. 2000. Transforming Teaching Practice: becoming the critically reflective teacher. **Reflective Practice**. Vol. 1, No. 3: 293-307. Disponible en http://ed253jcu.pbworks.com/f/Larrivee_B_2000CriticallyReflectiveTeacher.pdf. Consultado el 14.06.2018.
- NAVARRO, Rebeca. 2011. Las psicologías cognitivas y la psicología de la mente. Herencias, relaciones, tensiones y perspectivas. **Pensamiento Psicológico**. Vol. 1, No. 1: 25-46. Disponible en

<http://portalesn2.puj.edu.co/javevirtualoj/index.php/pensamientopsicologico/article/viewFile/15/43>. Consultado el 14.06.2018.

- SCHÖN,Donald.1992.**Laformacióndeprofesionalesreflexivos.Haciaun nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.** Ed Paidós/MEC, Barcelona (España).
- TÉBAR,Lorenzo.2003.**Elperfildelprofesormediador.**EdSantillana, Barcelona (España).



**UNIVERSIDAD
DEL ZULIA**

opción

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

Año 34, Especial N° 18, 2018

Esta revista fue editada en formato digital por el personal de la Oficina de Publicaciones Científicas de la Facultad Experimental de Ciencias, Universidad del Zulia.
Maracaibo - Venezuela

www.luz.edu.ve

www.serbi.luz.edu.ve

produccioncientifica.luz.edu.ve